

RECHERCHE  
& FORMATION

## Recherche et formation

55 | 2007

La question des contenus en formation des  
enseignants

---

### Autour du mot « contenu »

Bernard Rey

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/912>

DOI : 10.4000/rechercheformation.912

ISSN : 1968-3936

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 31 octobre 2007

Pagination : 119-133

ISBN : 978-2-7342-1091-7

ISSN : 0988-1824

#### Référence électronique

Bernard Rey, « Autour du mot « contenu » », *Recherche et formation* [En ligne], 55 | 2007, mis en ligne le 31 octobre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/912> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.912

---

© Tous droits réservés

## AUTOUR DU MOT

### « CONTENU »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

## Contenu et contenant : une métaphore

Lorsqu'on pose la « question des contenus dans la formation des enseignants », chacun sait d'emblée qu'on va s'interroger sur la place qu'on accorde, dans la formation des enseignants, à ce qu'ils vont devoir enseigner. Or comme la nature de ce qu'ils doivent enseigner est foncièrement problématique (savoirs ? savoirs scolaires ? compétences ? pratiques ? attitudes ? etc.), on préfère parler, dans un premier temps, des « contenus » d'enseignement.

Mais comme le principe de la présente rubrique est de « prendre au mot » les chercheurs, interrogeons-nous sur ce mot de « contenu », pour mieux cerner ce qu'il implique quand on l'utilise dans le contexte de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

119

C'est un mot au destin singulier. Il est originellement le participe du verbe « contenir ». Un participe est un mot dont le statut grammatical est hybride : tantôt verbe, tantôt adjectif, tantôt les deux, il est voué aux mutations. Mais en outre, « contenu » est un participe relevant de ce que la grammaire appelle la voix passive : le sujet du verbe est affecté d'un état ou d'une action qui émane d'un « agent ». Si une chose « est portée », on s'attend à ce qu'elle soit portée « par » quelque chose ou quelqu'un. De même si une chose « est contenue », on s'attend à ce qu'elle soit contenue « par autre chose ». Une chose contenue l'est par un contenant. Autrement dit, avant même toute considération sémantique, le mot « contenu » a comme corrélat nécessaire le mot « contenant ».

Mais ce n'est pas tout. Dans le contexte où nous l'examinons, le participe « contenu » est utilisé comme substantif : on parle « des contenus », « du contenu ». Le mot subit par là une deuxième mutation.

Enfin, si l'on passe maintenant au plan sémantique, le mot « contenu », lorsqu'on l'utilise à propos de l'enseignement, a indéniablement un sens métaphorique. Il y a là une nouvelle mutation : on passe d'un signifié à un autre. Au sens propre, le contenu, c'est la chose ou l'ensemble de choses matérielles qui se trouvent dans un contenant (une boîte, un sac, une cuve, un véhicule, un vase, etc.). Au sens métaphorique, quand on parle d'enseignement, il s'agit d'autre chose : dans une formulation approximative et destinée à être remise en cause, on pourrait dire que le « contenu », ce sont les « savoirs » ; quand au « contenant », ce pourrait être l'école ou la classe ou la compétence de l'enseignant ou l'acte d'enseignement.

On voit d'emblée que, comme souvent, la métaphore est décevante. On s'attend à ce qu'elle fasse comprendre ; or, elle ne le fait pas. Tout au plus, le fait qu'on soit obligé de faire appel à une métaphore est le symptôme d'une difficulté. Avec pourtant une lueur : si la métaphore ne nous dit rien sur ce que seraient, dans le domaine de l'enseignement, le contenu ni le contenant, elle nous indique qu'ils ont entre eux le même type de rapport que des choses peuvent avoir avec un récipient qui les contient.

Autrement dit, lorsque nous utilisons le terme de « contenus » dans des formulations du type « les contenus d'enseignement », nous impliquons (éventuellement à notre insu) qu'il existe, au sein de l'acte d'enseignement, entre des réalités à préciser, un rapport semblable à celui qu'ont des choses matérielles avec le récipient dans lequel elles se trouvent. Si on essaie de préciser ce rapport, on s'aperçoit qu'on peut en proposer deux modèles. Le premier est le modèle de la boîte dans laquelle se trouvent des objets. Le second est celui du vase dans lequel se trouve un liquide.

Dans le modèle de la boîte, le contenu et le contenant ont une relative indépendance : dans une boîte donnée, je ne peux pas faire entrer n'importe quel objet. Mais dans les limites de sa contenance, je peux introduire des objets très divers et qui n'ont rien d'autres à voir ensemble que leurs dimensions. Appliqué au domaine scolaire, cela signifierait que dans un même dispositif d'enseignement, on peut transmettre des « contenus » très différents les uns des autres et qu'il y a entre le dispositif et les contenus une indépendance qualitative, quoique non quantitative. Et à l'inverse, un même « contenu » pourrait être enseigné dans des dispositifs ou par des activités d'une grande diversité. D'une certaine manière, le contenu et le contenant se distinguent et même s'opposent comme le spécifique et le général ou bien encore comme le divers et la structure, le contingent et le nécessaire.

Dans le modèle du vase, l'indépendance réciproque entre contenu et contenant se trouve être plus limitée. Bien entendu, je peux verser dans un même vase des liquides très divers et à l'inverse mettre un liquide donné dans des récipients variés. Mais le liquide, tout en gardant ses qualités et sa « substance » propre, prend la forme du vase et donc, par certains aspects, se transforme en fonction du contenant. Inverse-

ment, un récipient, pour pouvoir contenir des liquides, doit posséder certaines qualités qui dépendent de celles du liquide considéré : il doit être étanche et non soluble dans celui-ci. Rapporté au domaine de l'enseignement, ce modèle traduirait une plus grande interdépendance entre ce qu'on veut transmettre et les dispositifs mis en place pour le faire.

Ce que nous voudrions tenter, dans les lignes qui suivent, c'est d'indiquer ce que cette métaphore du « contenu » impose de penser, lorsqu'on l'utilise pour penser l'enseignement et, de là, la formation à l'enseignement. Quels sont les problèmes qu'elle permet de poser ou de résoudre ? Mais également quels sont les aspects qu'elle occulte ou qu'elle obscurcit ?

## Contenus et compétence de l'enseignant

Dès lors qu'on tente d'identifier ce qui doit figurer dans la formation des enseignants, il convient d'en préciser l'objectif attendu ; ce faisant, il est difficile d'éviter de parler de la construction d'une compétence enseignante, même si la notion de compétence est assez confuse et, à certains égards, embarrassante. Toutefois, les ambiguïtés dont elle est porteuse et les tensions qui l'habitent permettent d'interroger la notion de contenu.

Lorsqu'on parle de compétences, on peut faire référence aussi bien à des tâches minuscules qu'à des tâches assez englobantes pour se confondre avec l'exercice d'un métier. Par exemple, on peut dire que la compétence du médecin est de savoir soigner les malades. Mais cette macrocompétence peut se détailler en une arborescence de sous-compétences telles que établir un diagnostic, opérer une palpation du foie, examiner la gorge du patient, etc. Qu'on envisage des macros ou des micro-compétences, il s'agit toujours de tâches, au sens où elles peuvent être identifiées par leur fonctionnalité dans un univers d'activités humaines et sociales.

Cette notion de compétences est utilisée dans des pays de plus en plus nombreux, à la fois pour définir ce que les élèves doivent acquérir à différents degrés de la scolarité et pour préciser ce que les enseignants doivent, pour leur part, être capables d'assurer. Ce qui est remarquable, c'est que dans ces référentiels comme dans l'usage courant, les compétences sont formulées sous forme de tâches à accomplir ou sous forme de manière d'accomplir ces tâches. Ainsi en va-t-il pour des compétences comme « évaluer les élèves » ou bien « maîtriser la langue française pour l'enseignement et la communication », compétences qui sont récemment apparues dans le cahier des charges pour la formation des enseignants en France. On n'y identifie la compétence ni par les organisations psychiques qui pourraient entrer en jeu dans son exercice, ni par les structures conceptuelles qui seraient inhérentes à la tâche,

mais bien par le résultat socialement acceptable au sein de la pratique ou du métier concerné. Ainsi les compétences se définissent en des termes qui font référence à la multiplicité et la spécificité des tâches humaines et, par là, aux contextes localisés dans lesquels elles sont susceptibles de s'exercer. On pourrait dire que, par cet aspect-là, les compétences sont indissolublement attachées à des « contenus ». « Maîtriser la langue française », c'est savoir utiliser une langue qui a ses spécificités et ses contingences et le faire dans des situations d'enseignement, lesquelles ont également leurs caractéristiques particulières.

Mais en même temps, les responsables institutionnels qui prescrivent les référentiels et qui disent, par exemple, ce que doit savoir faire un élève à la fin du CM 2 ou bien qui disent ce qu'un enseignant doit être en mesure de faire à l'issue de sa formation initiale, ont, par leur position même, l'espoir que les compétences attendues permettront aux intéressées de faire face à des situations singulières aussi nombreuses et aussi originales que possible. Il en va de même des enseignants ou des formateurs. Ils voudraient que leurs élèves, leurs étudiants ou leurs stagiaires soient capables d'affronter des situations qui débordent très largement celles qui ont été rencontrées dans la classe ou dans les moments de formation. La notion de compétence porte en elle-même un désir de générativité. Elle cristallise l'idée selon laquelle à une multiplicité de savoirs et savoir-faire particuliers, il faudrait préférer quelques grands instruments intellectuels qui permettraient à l'individu d'aborder les situations les plus inattendues ou d'acquérir quand il le souhaiterait les savoirs dont il aurait besoin.

C'est dans cette perspective que l'on rencontre parfois, dans des référentiels, des compétences qui sont toujours formulées comme disposition à accomplir des tâches, mais des tâches exprimées en des termes très généraux : « savoir comparer », « savoir observer », « savoir traiter l'information », « savoir résoudre des problèmes », etc. Par de telles formulations, on exprime surtout le souhait, ou plutôt le rêve que puissent être développées, chez des individus, des dispositions susceptibles de recouvrir l'infinie diversité des situations. Il faut donc que la compétence puisse exister indépendamment des situations et des objets sur lesquels elle peut avoir à s'exercer. La notion de « contenu » accrédite cette idée, en tant qu'elle renvoie métaphoriquement à une distinction entre contenu et contenant et au modèle de la boîte dans laquelle on peut mettre des choses aussi différentes les unes des autres que l'on veut.

Or, il n'est pas sûr que de telles compétences existent véritablement. Pour qu'elles le puissent, il faudrait qu'on puisse déterminer quelque chose de commun aux innombrables situations différentes qu'elles prétendent permettre d'affronter. La métaphore de la boîte trouve ici sa limite. Car pour qu'il puisse y avoir des compétences si générales, il faudrait qu'il ait plus qu'une simple possibilité d'emboîtement d'objets divers dans un même contenant, mais l'existence de structures communes à différentes

situations. Par exemple, pour qu'on puisse envisager une compétence à « résoudre des problèmes », il faudrait qu'il y ait quelque chose de commun aux situations infiniment variées que l'on peut recouvrir du vocable « problème », depuis les problèmes de mathématiques jusqu'aux problèmes pédagogiques, politiques, sentimentaux, économiques, etc. Rien n'est moins sûr. Il faudrait en outre qu'à ces invariants du côté des situations, correspondent dans l'appareil cognitif humain des structures susceptibles de les reconnaître et de les traiter. Si la psychologie structuraliste de Piaget a pu défendre cette idée pour certaines activités, les résultats actuels de la psychologie cognitive ne semblent pas aller dans ce sens (cf. Rey, 1996).

Cette difficulté fondamentale propre aux compétences qui seraient conçues comme indépendantes des contenus sur lesquels elles pourraient s'exercer, se retrouve à propos des compétences de l'enseignant. Comment pourrait-on formuler la macrocompétence qui définirait l'enseignant? On voit d'emblée qu'on ne pourra se contenter de répondre en disant que la compétence de l'enseignant est de faire acquérir des savoirs, ni d'ailleurs de faire acquérir des pratiques, ni des attitudes, ni même tout à la fois. Il faudra nécessairement préciser le contenu : compétence à transmettre tel savoir ayant telles caractéristiques, compétences à faire partager telle pratique spécifique ou telle valeur ou telle attitude. Cela n'a pas de sens de dire que l'enseignant est celui qui « sait transmettre », si on ne précise pas ce qu'il doit transmettre. On ne voit pas ce que serait une compétence de transmission qui serait indépendante de ce qu'il y a à transmettre. Cela signifie très clairement que faire acquérir un savoir mathématique (ou, si l'on préfère, une pratique mathématique) n'a pas nécessairement quelque chose de commun avec l'action de faire acquérir un savoir sur la langue, ni une pratique de l'écriture, ni un savoir en arts plastiques, etc.

L'activité du professeur d'école qui enseigne successivement le français, les mathématiques, les différentes disciplines d'éveil, etc., peut faire sur ce point illusion et faire croire qu'il y aurait une compétence générale de l'enseignant (« tenir » sa classe, intéresser les élèves, évaluer, différencier...). Mais il n'est pas sûr que les démarches didactiques qui amènent des élèves à s'intéresser au fonctionnement d'un circuit électrique soient du même type que celles qui permettent de susciter leur intérêt pour le calcul de l'aire d'un parallélogramme, parce qu'il n'est pas sûr que ce qu'on recouvre du terme « intérêt » soit de même nature dans les deux cas. Il faudrait voir, de ce point de vue, si les théories de la motivation, qui isolent des mécanismes généraux de motivation indépendamment de la spécificité des activités, ne conduisent pas à ignorer les phénomènes d'intérêt qui, eux, sont toujours relatifs à des contenus.

Il en va de même de la « gestion de classe » : on peut bien sûr imaginer une technologie du climat de classe qui proposent des démarches en vue d'obtenir des élèves le respect de règles propices au travail et aux apprentissages. Mais ces règles,

qu'elles soient instituées par l'enseignant ou construites par les élèves dans un processus qui se veut démocratique, garderont ainsi un caractère d'arbitraire. Il serait dommage de ne pas faire apparaître qu'une bonne partie d'entre elles est en fait les prolongements des règles internes qui régissent, non plus moralement mais en quelque sorte épistémologiquement, les savoirs enseignés et qu'elles sont déterminées par les nécessités fonctionnelles des activités intellectuelles auxquelles on les convie. Or les règles ainsi conçues ne sont pas les mêmes selon la nature du savoir enseigné. D'expérience, même si cela n'est guère thématiqué, les enseignants savent qu'il n'y a pas lieu d'avoir des exigences de même nature en ce qui concerne la prise de parole des élèves, leur déplacement, etc. selon qu'on est dans telle ou telle activité ; les élèves eux-mêmes sentent et savent, en général, que le contenu et la forme des interactions légitimes ne sont pas les mêmes selon qu'on est dans une leçon sur les fractions, dans une activité de lecture ou dans une leçon de grammaire, etc.

En délimitant des aspects de la pratique enseignante qui resteraient identiques à eux-mêmes quels que soient les savoirs et pratiques enseignés, on élabore des techniques qui ne sont évidemment pas dénuées de consistance et parfois d'efficacité. Mais en mettant en place ainsi une sorte de contenant « neutre » de l'action didactique, on se prive des possibilités qui seraient ouvertes si on pensait ces aspects en liaison avec la nature des savoirs enseignés.

La compétence de l'enseignant ne saurait donc se définir comme un ensemble de techniques générales qui pourraient recevoir n'importe quel savoir à enseigner, à l'instar d'un réceptacle capable d'accueillir des objets hétéroclites. La métaphore du contenant et du contenu est source d'illusion en ce qu'elle tend à accréditer l'idée qu'il y aurait une consistance propre du « contenant ». Il serait réducteur de concevoir des dispositifs, des techniques, des activités ou des règles qui permettraient d'encadrer l'accès à tout savoir. Et du coup, on ne voit pas l'intérêt des moments de formation qui prétendraient former à des pratiques enseignantes indépendamment d'une référence à la spécificité des contenus d'enseignement.

## Que sont les contenus de l'enseignement ?

Il ne saurait donc y avoir de « contenant » pédagogique que l'on pourrait aménager indépendamment des contenus et donc il ne saurait y avoir de formation des enseignants qui s'abstiendrait des contenus. Il est temps alors d'approcher un peu plus précisément ces « contenus » d'enseignement. Car s'il ne saurait y avoir d'indépendance du « contenant » par rapport aux « contenus », ce type de relation peut être réversible : les contenus pourraient avoir quelques liens de dépendance avec le contenant. Autrement dit, il convient de se demander si les caractéristiques de ce qui est enseigné (et que l'on peut continuer provisoirement à appeler les « savoirs ») ne sont pas déterminées pour une part par la situation d'enseignement.

C'est évidemment à Chevallard que revient le mérite d'avoir insisté sur cet effet de la transmission scolaire sur les savoirs. Il montre, à propos des mathématiques, comment le savoir enseigné diffère du « savoir savant » et comment ce dernier subit « un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 39). Il évoque donc bien un effet de cette organisation technique et sociale qu'on appelle l'enseignement sur le contenu qui y est enseigné. Cette transformation que Chevallard décrit sous le nom de « transposition didactique » comporte deux mouvements.

D'une part, au sein de la constellation des savoirs produits par la recherche, on délimite certains « objets de savoir » dont on décide qu'ils sont à enseigner. Cette sélection est opérée par un acteur social collectif que Chevallard nomme « la noosphère » et qui comprend indistinctement les décideurs institutionnels (commissions de constitution ou de révision des programmes) et toute personne dès lors qu'elle connaît une partie du savoir savant et qu'elle est engagée dans une activité d'enseignement. Mais cette transposition didactique est à la fois limitée et occultée. S'il en est ainsi, c'est, aux yeux de Chevallard, parce que « le savoir enseigné et le savoir qui lui sert, en quelque sorte, de caution épistémologique au regard de la société, *se ressemblent suffisamment* » (Chevallard, 1994, p. 146). Donc d'une certaine manière, les déformations que le contenant (l'école) impose au contenu sont l'objet d'une dénégation.

Mais d'autre part, le savoir à enseigner, une fois qu'il a été délimité au sein du savoir savant, subit une transformation qui tient au fait qu'il faut le rendre enseignable. Verret (1975), dont Chevallard reprend les analyses, avait décrit différents aspects de cette transformation. Parmi eux, il y a la « dépersonnalisation du savoir » (Verret, 1975, p. 146) : le savoir n'est pas présenté aux élèves comme un ensemble d'assertions émanant d'un chercheur ou d'une équipe qui soumettrait ses preuves au contrôle et à l'approbation de la communauté scientifique, mais comme un ensemble de vérités universelles. La situation d'enseignement et la forme d'autorité qu'elle établit produisent une transmutation du régime de la preuve que Chevallard (1991, p. 17) décrit ainsi : « Vous pouvez me croire, semble dire l'enseignant, pour affermir son rôle de passeur, qui ne peut faire passer qu'à ne rien produire, vous pouvez me croire parce que ce n'est pas de moi. »

Un autre aspect de la transformation des savoirs exigée par la transmission scolaire est la « programmabilité » que Verret (1975, p. 147) décrivait comme « la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises ». En effet, la situation d'apprentissage scolaire exige que le contenu de savoir soit réorganisé selon des séquences et un ordre qui le rendent accessible à des débutants. Un article scientifique relevant d'un champ de recherche met toujours en œuvre des concepts qui



s'éclairent de leurs rapports mutuels. Mais ces rapports ne sont pas tous explicités au sein de l'article ; et ils n'ont pas à l'être, puisque les lecteurs, eux-mêmes chercheurs du champ concerné ou de champs voisins, les connaissent grâce à leur familiarité avec la littérature et la pratique de recherche propres à ce champ. Les énoncés mêmes qui composent l'article peuvent, selon les cas, prolonger ou contredire ceux que l'on trouve dans des articles immédiatement antérieurs, mais dans les deux cas se réfèrent à eux.

Un savoir textualisé de cette manière n'est donc absolument pas compréhensible par un profane tel que l'est l'élève de l'école. À l'usage de ce dernier, il convient donc que le savoir soit réécrit ou, plutôt, intégralement reconstruit de façon à se présenter selon un ordre qui convienne au néophyte. Pour cela le texte doit commencer par des énoncés qui puissent apparaître comme évidents à celui-ci et qui, dans un premier temps, n'utilisent que des concepts issus d'une expérience du monde que l'on peut faire acquérir d'une manière immédiate au sein de la classe ou qui relèvent du sens commun. Une telle « présentation » du savoir conduit à rapporter les concepts à des réalités visibles et ainsi à leur donner un sens dévoyé ou à tout le moins réducteur. Qu'on songe, par exemple, à la manière dont on est amené à faire « comprendre » la notion de nombre à des élèves du début du primaire, ou bien encore les notions de phrase, mot, verbe, etc.

On voit donc en quoi les contenus de savoir font l'objet de transformations majeures dès lors qu'ils sont pris dans le processus d'enseignement. Les contenus enseignés sont ainsi étroitement dépendants du « contenant » que constitue la situation d'enseignement dans tous ces aspects. Au point où nous en sommes il semble encore possible de « sauver » la métaphore du rapport contenu-contenant, à condition toutefois de se référer à ce que nous avons appelé le modèle du liquide dans un vase : le contenu prend la forme imposée par le contenant.

Pourtant, différents indices, comme nous allons le voir, conduisent à considérer que la notion de contenu n'est pas totalement adéquate pour penser ce qui est enseigné.

## **Les contenus d'enseignement sont-ils vraiment des contenus ?**

Dans la formulation que Chevallard donne du processus de transposition didactique, on a clairement un contenu (ou un objet) qui préexiste et qui est transformé en un autre contenu : « Le travail qui d'un objet à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1991, p. 39). Or très certainement, il y a quelque chose qui préexiste à cet ensemble de transformations qu'on appelle la transposition didactique ; car s'il y a transformation, c'est bien que quelque chose est transformé. Mais il est moins certain que ce « quelque chose » puisse être désigné sous le nom de « contenu » ou « d'objet ».

Dès 1981, Martinand, cherchant à repérer l'écart entre les activités scolaires et ce à quoi elles réfèrent et qui leur préexiste, fait remarquer qu'il convient pour cela de prendre en compte non seulement les savoirs constitués, mais aussi les tâches, les rôles sociaux, les instruments et les problèmes. Il est ainsi amené à avancer la notion de « pratique sociale de référence » (Martinand, 1981). Cela le conduira à définir d'une manière élargie ce qui préexiste au processus de transposition didactique : « La transposition a été conçue comme le passage entre les pratiques de référence et les activités scolaires » (Durey et Martinand, 1994, p. 103-104). Définir ainsi le « quelque chose » qui préexiste à la transposition, comme une pratique et non plus seulement comme un savoir, permet de rendre compte du processus dans des matières où il paraît problématique d'identifier un savoir ou, en tout cas, un savoir suffisamment objectivé pour être dénommé « contenu ». Martinand et Durey précisent ainsi : « Cet élargissement [de la transposition didactique] prend tout son sens dans les disciplines technologiques, en éducation physique et sportive, en musique, en arts plastiques, ou dans les formations professionnelles » (*ibid.*, p. 104). À cette liste de disciplines scolaires pour lesquelles il est difficile d'identifier des « contenus de savoir » qui préexisteraient, nous ajouterions volontiers une partie des activités scolaires qui prennent place dans les cours de français.

Or, même lorsqu'on en reste aux disciplines scolaires qui paraissent référer à des savoirs savants clairement identifiables, constitués et textualisés, tels que la physique, la biologie, les mathématiques, etc., il n'est pas certain que le terme de « contenus » leur convienne. Cette métaphore risque en effet d'occulter une partie du processus en jeu. Chevallard lui-même, bien qu'il utilise ordinairement une formulation en termes de « contenu de savoir » ou « d'objet de savoir », laisse entendre, en différentes occasions, que le savoir savant est lui-même issu de différents processus : « Le premier chaînon marque le passage de l'implicite à l'explicite, de la pratique à la théorie, du *préconstruit* au *construit*. » (*ibid.*, p. 40)

Brousseau pour sa part reformule la notion de transposition didactique d'une manière qui montre encore beaucoup plus nettement que ce qui lui préexiste, ce n'est pas un contenu ni un objet, mais une pratique, celle du chercheur ; il l'évoque en parlant de « la succession des difficultés et des questions qui ont provoqué l'apparition des concepts fondamentaux, leur usage dans de nouveaux problèmes, l'intrusion de techniques et de questions nées des progrès des autres secteurs, le rejet de certains points de vue trouvés faux ou maladroits, et les innombrables querelles à leur sujet » (Brousseau, 1998, p. 47). Et la transposition didactique commence d'emblée dès que le chercheur veut communiquer les résultats de son travail : « Le mathématicien ne communique pas ses résultats sous la forme où il les a trouvés ; il les réorganise, il leur donne une forme aussi générale que possible ; il fait de la "didactique

pratique" qui consiste à mettre le savoir sous une forme communicable, décontextualisée, dépersonnalisée, détemporalisée » (*ibid.*, p. 299)

Ainsi « la transposition didactique se développe en grande partie dans la communauté scientifique » (*ibid.*, p. 48), parce qu'elle est d'abord, au niveau du chercheur, la mise en texte de sa pratique. Cette textualisation consiste à laisser de côté le « labyrinthe des réflexions » (*ibid.*), et plus généralement, tout ce qui est singulier dans l'aventure de la recherche et qui ne pourrait pas être compris par quelqu'un qui n'en aurait pas vécu les situations. Elle permet d'ouvrir à une communication universelle ce qui a d'abord fait partie du vécu singulier du chercheur ou de l'équipe.

Mais, remarque Brousseau, « l'enseignant fait d'abord le travail inverse : une recontextualisation et une repersonnalisation du savoir : il cherche des situations qui vont donner du sens aux connaissances à enseigner » (*ibid.*, p. 299). Il s'agit en effet que les élèves vivent des situations et se livrent à des activités qui sont, à certains égards, du même type que celles du chercheur et qui vont leur permettre de construire un sens qui ait un rapport avec le texte du savoir. Ces activités constituent en tout cas une pratique, c'est-à-dire un ensemble d'actions finalisées conduites dans un champ de contraintes. Ces contraintes sont nombreuses et très diverses : elles tiennent bien sûr à la nature des tâches demandées, mais aussi au matériel utilisé, aux interactions entre élèves et maître, aux règles édictées dans la classe, aux horaires, aux procédures d'évaluation, à l'institution scolaire et à ses exigences, aux caractéristiques sociologiques des élèves, etc. Mais ce n'est pas tout, car l'élève « va devoir, avec l'aide du professeur, redépersonnaliser et redécontextualiser le savoir qu'il a produit, afin qu'il puisse connaître dans ce qu'il a fait quelque chose qui ait un caractère universel, une connaissance culturelle réutilisable ».

128

Si l'on suit cette formulation du processus de didactisation, alors on n'a plus du tout un contenu préalable (le savoir savant) qui se transformerait en un autre contenu (le savoir enseigné), mais plutôt une pratique (celle du chercheur) qui débouche sur un texte et celui-ci à son tour détermine des règles pour une autre pratique (celle des élèves, organisée dans la classe par l'enseignant). Et on voit bien qu'alors l'usage du terme « contenu » est inadéquat aussi bien pour désigner le moment qui précède la transposition didactique que pour nommer le moment sur lequel elle débouche.

Et du coup, le terme même de « transposition » pose également problème, car il convenait lorsqu'il s'agissait de faire état d'une action qui paraissait porter sur des objets. Mais il n'y a pas à vrai dire d'objets ni initial, ni terminal, et dès lors on ne voit pas ce qui pourrait être « transposé » (cf. Philippe, 2004).

Bien entendu, ce que nous appelons « texte » et qui se trouve entre la pratique du chercheur et la pratique de la classe, peut être en réalité constitué d'une succession de textes : au départ, au plus près de la pratique de recherche (notamment dans les

sciences expérimentales) on trouve le cahier de laboratoire qui isole, dans la multitude des micro-événements de chaque journée de travail de l'équipe, les données qui sont susceptibles d'échapper à la singularité de la conjoncture et de contribuer à ce qui fera sens universellement ; puis il y a l'article scientifique qui a déjà un plus haut niveau de généralité ; puis d'autres publications telles que des notes de synthèses ou des ouvrages, etc., et bien sûr au plus près de la pratique de classe, le manuel. Mais, cette succession ne constitue que les phases d'un même mouvement qui consiste en une textualisation. C'est la mise en texte qui permet d'évacuer la référence à des situations concrètes qu'on ne peut comprendre que si on les a soi-même vécues.

Ainsi, nous venons de disqualifier le terme de « contenu », pour désigner aussi bien le terme initial que le terme final du processus de didactisation. Mais ce mot de contenu ne pourrait-il pas resurgir comme la meilleure manière de désigner le terme médian, c'est-à-dire le texte ? Car un texte est bien un objet et on considère habituellement qu'un texte est porteur d'un « contenu », c'est-à-dire d'un sens.

Ce point mérite d'être examiné. Il permettra en outre de préciser par quel mécanisme la textualisation peut être la médiation entre deux pratiques. Dans les situations que partagent plusieurs acteurs humains, les paroles échangées sont comprises par les interlocuteurs parce qu'elles renvoient à des éléments de la situation (objets matériels ou symboliques, actions, etc.) que ces interlocuteurs ont en commun. Un texte au contraire constitue un échange d'énoncés entre un scripteur et un lecteur (qui, l'un et l'autre, peuvent être multiples) qui ne sont pas co-présents et qui ne se connaissent même pas toujours. Il est possible dès lors, grâce à des textes, de construire un sens qui n'exige pas pour être compris de référer à des segments de la réalité saisissables par l'expérience immédiate. En effet, dans certains textes et tout particulièrement les textes scientifiques, les énoncés qui les constituent prennent sens de leurs rapports mutuels, c'est-à-dire des liens rationnels qui les unissent. C'est la consistance interne qui crée ainsi du sens, sans qu'il soit besoin pour le lecteur d'avoir vécu personnellement les situations qu'a vécu le scripteur. De même les notions utilisées se définissent mutuellement au moyen des relations que le texte établit entre elles. Bien entendu, cette définition purement interne et auto-référentielle des notions du texte, n'empêche pas que celles-ci puissent servir à penser la réalité extérieure ; mais elles permettent de la penser d'une autre manière que celle du sens commun. Cette consistance et cette auto-référence du texte du savoir sont ce qui lui permet d'avoir un sens indépendamment de l'expérience singulière du scripteur et de celle du lecteur. C'est ce qui permet à un texte ayant ce type de caractéristiques de pouvoir constituer un code de traduction entre deux pratiques hétérogènes l'une à l'autre.

Peut-être pourrait-on avancer qu'au principe de toute action didactique, il y a toujours un texte qui permet de traduire dans la pratique de la classe une autre

pratique. Pour tout un ensemble de disciplines scolaires, cette « pratique de référence » est celle du chercheur, mais pour d'autres (celles précisément pour lesquelles Martinand avance le terme de « pratiques sociales de référence ») il s'agit de pratiques qui ne relèvent pas de la recherche, mais d'autres pratiques humaines : arts, professions, sports, vie civique et politique, techniques, etc. Toutefois, ces pratiques, pour servir de référence à un enseignement c'est-à-dire à une pratique didactique, doivent pouvoir être mises en mots et donner lieu à un texte. Dans les sociétés sans école ou dans lesquelles l'école ne touche qu'une minorité de la population, un grand nombre des pratiques sociales se transmettent aux jeunes générations par imitation, mimétisme ou collaboration intergénérationnelle. Dès lors que la scolarisation est la règle générale, ces pratiques sont l'objet d'une didactisation et par là donnent lieu à des textes plus ou moins élaborés dont les énoncés disent et rationalisent les règles et dont les notions permettent de catégoriser les différents aspects. Pas de didactisation sans texte.

Mais alors, ne pourrait-on pas dire qu'un texte est un contenu et qu'il y a du sens à parler de « contenu de savoir » ou de « contenu d'enseignement » ? Nous ne le pensons pas, parce que le texte n'est pas « ce » qui est enseigné. Il est plutôt un moyen de traduction qui permet d'établir un lien entre une pratique sociale et la pratique scolaire, qui permet de construire dans les conditions de la pratique d'enseignement un équivalent d'une pratique sociale.

On pourrait à la rigueur appeler « contenu » un texte, en faisant référence à sa consistance et à son caractère auto-référentiel et à condition de considérer qu'un « contenu » c'est, au sens étymologique, ce qui est « tenu ensemble ». Mais alors, il faudrait attribuer à ce mot un sens très différent de celui qu'on lui donne ordinairement.

## Conclusion

Il y a des mots qui servent à combler des trous ou qui désignent un « quelque chose » dont il n'est pas opportun ni possible de préciser la spécificité. Ainsi en va-t-il, dans certains de leurs usages, de mots tels que « question », « objet », « aspect » ou « situation ». Le mot « contenu » est de ceux-là. De tels mots sont des chevilles et paraissent neutres. Ils ne le sont pas ; qu'on le veuille ou non, ils sont pris dans des filiations sémantiques. À l'insu de leurs utilisateurs, ils engagent des manières de penser la réalité, et cela d'autant plus insidieusement qu'on les utilise justement pour différer le moment de la penser. Dans le cas du mot « contenu », le risque est d'autant plus grand qu'il s'agit d'une métaphore. Or, la manière dont on envisage les « contenus d'enseignement » comporte des enjeux : s'interroger sur la place des contenus d'enseignement dans la formation des enseignants, c'est se mettre en position de légiférer sur les territoires respectifs que devraient occuper, dans cette for-

mation, les didacticiens d'une part et d'autre part les généralistes (pédagogues, sociologues, philosophes, psychologues, historiens, etc.).

Il ne semble pas qu'on puisse définir des compétences qui seraient indépendantes des objets sur lesquels ils portent. Si l'on veut que le mot « compétence » ne soit pas vide, il convient de spécifier toute compétence par une catégorie spécifiée d'opérations à accomplir sur une catégorie également spécifiée d'objets. Ainsi une compétence à enseigner n'est rien, si on ne précise pas la nature de ce qu'il s'agit d'enseigner. Cela signifierait qu'une formation d'enseignants devrait être commandée par les spécificités de la discipline ou, pour l'enseignant du primaire, des disciplines qu'il est destiné à enseigner.

Mais si les caractéristiques de l'acte d'enseignement dépendent des contenus qu'on enseigne, à l'inverse les contenus prennent la forme que cet acte leur impose. C'est ce que Chevallard défend quand il avance la notion de transposition didactique. Dès lors qu'ils sont enseignés, les savoirs ne restent pas intacts. Ils subissent une transformation.

Mais, dans cette théorie de la transposition didactique, la manière de saisir l'effet de la situation d'enseignement est marquée par la notion de « contenu » et la perspective réifiante qu'elle induit. En fait, avant qu'il n'y ait des « contenus de savoir », il y a des pratiques, pratiques de chercheur ou pratiques en vigueur dans la société (pratiques linguistiques, sportives, politiques, artistiques, etc.). Pour que ces pratiques puissent être didactisées, c'est-à-dire faire l'objet d'un enseignement, il faut que certaines de leurs caractéristiques passent dans une pratique qui leur est totalement hétérogène et qui est l'enseignement. Pour cela il est besoin d'un outil ou d'un code de traduction. C'est la mise en texte de ces pratiques qui semble permettre cette traduction.

Il n'y a donc plus de contenu d'enseignement, mais une pratique de l'enseignement du français, une pratique de l'enseignement des mathématiques, une pratique de l'enseignement de l'histoire, etc. C'est en pensant les choses ainsi qu'on échappera vraiment à l'idée qu'il puisse y avoir une formation à l'enseignement qui pourrait, au moins dans certains de ses moments, négliger les savoirs à enseigner. Car si l'on persiste à parler de contenu d'enseignement, alors on accrédite à bas bruit l'idée qu'il y a également un « contenant », constitué de constantes de l'acte d'enseigner dont on pourrait faire la théorie et qui pourrait devenir à son tour un contenu de la formation.

En renonçant à la métaphore du contenu et du contenant, en pensant l'enseignement comme pratique, on se donne les moyens d'en inventorier toutes les contraintes et,

pour chaque discipline enseignée, les contraintes qui lui sont propres. Enseigner les mathématiques au CM2, c'est s'engager dans une pratique dans laquelle jouent des contraintes qui sont spécifiques aux notions et problèmes dont on s'occupe dans cette matière, qui sont typiques d'une certaine manière, propres aux mathématiques, de faire la différence entre le vrai et le faux. Mais dans cette pratique, jouent aussi des contraintes propres à la relation entre maître et élèves, contraintes qui, toutefois, sont différentes des contraintes relationnelles qui jouent entre le même maître et les mêmes élèves dans les moments d'enseignement du français. Et dans cette pratique, jouent également des contraintes propres aux mécanismes d'évaluation imposés par l'institution scolaire ; mais à condition de préciser aussitôt que ces contraintes d'évaluation ne sont pas les mêmes en mathématiques qu'en français ou en éveil. Et dans cette pratique d'enseignement des mathématiques, les caractéristiques sociologiques des élèves jouent également comme contraintes, mais il n'y a pas de raison solide de penser que ces caractéristiques ont tout à fait les mêmes effets en mathématiques que dans les autres disciplines. Etc.

Les didactiques ont sans doute raison de proclamer qu'on ne peut sérieusement former des enseignants sans tenir compte des caractéristiques des savoirs qu'ils vont enseigner. Mais cette réclamation impose que l'étude de la pratique d'enseignement de chaque discipline prenne en charge l'ensemble des déterminations qui interviennent dans chacune de ces pratiques et non pas seulement celles qui relèveraient d'aspects artificiellement isolés tels que les mécanismes cognitifs ou les règles épistémologiques.

Bernard REY

Université libre de Bruxelles (Belgique)

## BIBLIOGRAPHIE

- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1994). « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », in G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien (coord.), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble : La Pensée sauvage, p. 135-180.
- DUREY A., MARTINAND J.-L. (1994). « Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires », in G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien (coord.), *op. cit.*, p. 105-135.
- MARTINAND J.-L. (1981). « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », in A. Giordan (dir.) *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*, Paris : université Paris 7, p. 149-154.
- PHILIPPE J. (2004). « La transposition didactique en question ; pratiques et traduction », *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 29-36.
- REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF.